

EL CIRQUE DU SOLEIL:
UNA APROXIMACIÓN AL MANAGEMENT DE LA
CREACIÓN
ALEJANDRO SALDAÑA ROSAS

REVISTA ELECTRÓNICA FORUM
DOCTORAL
NUMERO 3. EDICIÓN ESPECIAL. ENERO –
ABRIL DE 2011.
ISSN: 2027-2146

LA FORMACIÓN COMO EJE -de las relaciones entre pedagogía y administración-

Germán Vargas Guillén¹

Strauss, H. Arendt, [Jonas y muchos otros habían dejado de creer en la Wissenschaft y en el saber absoluto. Desplegaban saberes embragados (p. 121).

¿No podían acaso restaurar en Estados Unidos, no solamente la Wissenschaft -en la que ya no creían-, sino incluso su garante político, esto es, el Imperio? (p. 122).

Quienes vivieron los años sesenta en Francia recordarán que se intentó entonces una translatio scientia; callada la lengua alemana, hacer de la francesa la lengua del saber. (...) la palabra teoría traducía la palabra Wissenschaft, mientras que estructura y análisis se repartían el papel que había cumplido la palabra crítica (p. 126).

Jean-Claude Milner

Resumen:

Se presentan las diferencias entre *formación*, *enseñanza* y *didáctica*, en sus entrelazamientos con el *campo intelectual de la administración*. La propiedad que, en principio, relaciona la *educación* con la *administración* es, precisamente, el que ambas disciplinas se comportan como "campos" más que como *disciplinas* o *ciencias*, en sentido estricto. Ahora bien, se verá cómo la formación se dirige tanto al *sujeto* como a los *procesos culturales (Bildung)* y cómo en la interrelación de uno y otros viene al caso el sentido de las disciplinas -sean ellas o no *ciencias*-

Palabras clave:

Formación, pedagogía, administración, campo intelectual, subjetividad, intersubjetividad.

¹Profesor Titular, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Introducción

Mi relación con el Programa de Doctorado en Administración (Ph.D.) de la Universidad EAFIT comenzó hace 3 años. Mi contacto se inició a raíz de una iniciativa del Prof. Dr. Iván Darío Toro. Nos conocimos "hablando de filosofía"; supongo que le interesó proponer mi nombre al Director del Programa, Prof. Dr. Rodrigo Muñoz, por mi formación en *filosofía* -y, específicamente, en *fenomenología*- y en *pedagogía*.

Comienzo de este modo mi presentación porque la "común unidad" de una "formación filosófica" -de Toro, de Muñoz y mía; luego he venido a saber: de otros miembros de ese colectivo de investigación- da un indicio de cómo y por qué entra en juego mi "interpretación *fenomenológica*"² dentro del Programa. Pero quiero situar aquí un punto que tiene relevancia: esta "común unidad" se refleja en una preocupación por lo *cualitativo* y, más concretamente, por el *sujeto*, por la *inclusión del sujeto*; diríamos por el *sujeto en el mundo de la vida*, desde luego *viviendo en intersubjetividad*.

En efecto, sin menoscabo de las posibilidades de una aproximación cuantitativa a los procesos de la vida social, en su perspectiva fenomenológica, Husserl había advertido: "no es que la ciencia positiva sea un engaño, ni sus resultados meramente aparentes; sino que, por decirlo *así*, decapita la subjetividad". Mi personal idea del Programa de Doctorado de EAFIT es que es una suerte de Caballo de Troya: en medio de uno de los ambientes académicos más "visitados" -por no decir: "tomados", "invadidos" - por categorías positivistas como *rendimiento*, *eficacia*, *eficiencia*, *ganancia*, *ergonomía*, *objetividad* -entre otras-, el Programa pone, precisamente, al *sujeto* entendido como *persona humana* en cuanto tema o asunto propio no sólo de la *formación profesional*, sino de la *investigación*.

La pregunta, entonces, por la relación entre *Pedagogía* y *Administración*

² Se verá como contrasentido la expresión. Hemos intentado despejar el mismo en Ser y Sentido (Vargas Guillén & Reeder, 2009)

la he asumido bajo la estrategia de *Seminario Alemán* -también llamado, pleonásticamente creo yo, *Seminario Investigativo*-. Al menos tres saberes - pero no sólo tres, como veremos- han estado en juego durante el proceso: el filosófico-fenomenológico, el pedagógico y el administrativo -en este caso, representado, a su vez, por administradores, economistas, sociólogos-.

Nos hemos hecho, en primer término, la pregunta por el sujeto: su *formación* y la *formación* que él hace tanto *de la cultura* como *de las representaciones simbólicas* de la misma -dentro de las cuales la ciencia es una de ellas-o En segundo término, nos hemos cuestionado por el estatuto epistemológico de la Pedagogía y de la Administración. Hemos visto cómo emerge dentro de tal estatuto tanto la *enseñanza* como la *enseñabilidad*. Nos hemos preguntado si la "habilidad" o la "competencia" de administrar es *enseñable* -cuestión que queda en suspenso aquí y sobre la que todavía carecemos de suficientes elementos de análisis para responder-.

Como parte de estas indagaciones hemos reconstruido el *Estado del Arte* sobre la enseñabilidad del *emprendimiento* desde la *perspectiva fenomenológica*, según la experiencia internacional, en aras de contribuir al desarrollo de la tesis doctoral sobre *Enseñabilidad del Emprendimiento* que adelanta la estudiante Clara Inés Orrego Correa.

Dentro del Programa, el antecedente sistemático frente al intento de responder por esta relación es debido al libro *Administración y pedagogía* de Omar Aktouf (Aktouf, 2008). Hemos valorado el libro. Sin embargo, sostengo la tesis de que el autor reduce la *pedagogía* a la *enseñanza*; y que, por tanto, no da cuenta de la relación anunciada en el título. Hemos valorado su crítica al positivismo, pero nos apartamos de su noción de "modelo" y de la interpretación esquemática que hace de la *inteligencia artificial*.

1

Tanto la *Educación* como la *Administración* se configuran como *campos*

*intelectuales*³. Trazar los límites de un *campo intelectual* quizá no es tarea fácil; pero en todo caso, al menos a mí, parece una tarea inútil. De hecho, lo que interesa al menos inicialmente señalar es que:

(...) el campo intelectual como sistema autónomo o que pretende la autonomía es el producto de un proceso histórico de legitimación de la autonomía y de diferenciación interna, es legitimar la autonomización metodológica que permite la investigación de la lógica específica de las relaciones que se establecen en el seno de este sistema y lo integran como tal; equivale también a disipar las ilusiones nacidas de la familiaridad, al poner al descubierto que, como producto de una historia, este sistema no puede disociarse de las condiciones históricas y sociales de su integración y condenar por ello toda tentativa de considerar las proposiciones que se desprenden del estudio sincrónico de un estado del campo como verdades esenciales, transhistóricas y transculturales. Una vez conocidas las condiciones históricas y sociales que hacen posible la existencia de un campo intelectual -una vez definidos, al mismo tiempo, los límites de validez de un estudio de un estado de este campo-, este estudio adquiere entonces todo su sentido, porque puede captar "en acto" la totalidad concreta de las relaciones que integran el campo intelectual como sistema (Bourdieu, 2002, pág. 17).

Lo que primero llama la atención de quien se refiera a la Educación o a la Administración es el hecho de que dentro del mismo hablan con "autoridad" los investigadores provenientes de distintas disciplinas: los filósofos -ya lo hemos dicho-, los economistas, los historiadores, los sociólogos. De hecho, tanto la Educación como la Administración también se pueden describir como un *carrefour* o un "cruce de caminos". A éste se puede también llamar "Ciencias de la Educación" o "Ciencias de la Administración" -según el caso-; incluso hay quienes afirman que hay disciplinas que se pueden llamar "Ciencias Auxiliares", bien de uno y otro *campo*.

Sin embargo, sólo de manera análoga y muy especialmente equívoca: se puede hablar de los "clásicos" de la Educación o de la Administración. Si se

³ En nuestras propias investigaciones hemos dado cuenta, al menos, en dos lugares (Vargas Guillén, 2007) y (Vargas Guillén, Gamboa Sarmiento, & Reeder, 2008, pág. 125 Y ss.) sobre el valor epistemológico de la noción campo intelectual para pensar tanto la Educación como la Pedagogía.

toma la "Teoría pedagógica" de Platón en la *República* como un proyecto educativo, e, incluso si se estudia la célebre *Paideia* o *los ideales de la cultura griega* de W. Jaeger; si se hace referencia al *De Magistro* de san Agustín; o, contemporáneamente se repara en *La Universidad sin condiciones* de J. Derrida: se tienen *teorías filosóficas* que dentro de sus programas de investigación también se refieren a la educación -la escuela, la pedagogía, la didáctica, etc.- para realizar tanto su comprensión como su práctica. Otro tanto ocurre si se estudia a Marx, Weber, Taylor, etc., como "teóricos de la Administración".

Hay una bella frase de Kant -ilustrativa como pocas del proyecto de la Modernidad-: "Permitir que las ciencias se invadan mutuamente no es ampliarlas, sino desfigurarlas". ¿Qué pasaría con una aplicación taxativa de la prescripción kantiana a los campos de la educación y/o de la administración? Mi tesis es que quedarían una y otra sin "fondo", sin "contenido", sin "programa", sin "métodos"; y, consecuentemente, sin teorías, sin ideología. De hecho, cuando algunos "advenedizos" a estos campos -filósofos, abogados, literatos, economistas, sociólogos, ingenieros- publican en revistas especializadas dentro de los mismos, he oído la queja entre pedagogos de formación y entre administradores de formación que no entienden por qué tienen tan buen recibo, por una parte; pero, por otra, la queja ha sido por la falta de mayor presencia de los investigadores del campo propio y con formación específica -bien en Pedagogía, bien en Administración-, en dichos órganos.

También mi experiencia con los administradores me ha permitido ver que - como los educadores- hacen un "cierto gesto reverencial" a las teorías y a los teóricos de otras disciplinas. En algún sentido, puede decirse, a sí mismos se acusan de no saber suficiente filosofía, suficiente economía, suficiente psicología, suficiente antropología, etc. Un ejemplo interesante puede ser tomado del contexto de mi Universidad: en ella ha existido una larga polémica entre quienes dicen que no formamos investigadores en las disciplinas, sino en su enseñanza y quienes, del otro lado, han sostenido la tesis de que siempre

se enseña "algo" y que ese "algo" (la física, las matemáticas, etc.) es el saber que funda la enseñanza. Confieso que me hallo más del lado de la segunda que de la primera versión de la polémica.

Entonces la cuestión no es tanto qué se estudia, sino cómo se obtiene *reconocimiento* en tales contextos. Evidentemente, si un investigador tiene plaza como profesor de planta en la *Universidad Pedagógica Nacional*: uno tiende a creer que "sabe" de Pedagogía; del mismo modo, si un *investigador* es parte del equipo de profesores e *investigadores* de la Universidad EAFIT, uno tiende a creer que sabe de Administración; pero si, además, asiste a congresos de Pedagogía y de Administración, respectivamente; si publica en las *revistas* y las editoriales que "validan" y "legitiman" su "saber" como miembros de dichos campos, entonces progresivamente estos profesores toman el lugar de "profetas, sacerdotes, brujos" (Bourdieu, 2002, pág. 30 á 41).

A mí me parece que es *imperativo* que en la *formación* de los doctorandos - tanto en Educación como en Administración- se logre cada vez más "deshacer el embrujo" del *campo*, a saber, me parece que cuando se introduce la pregunta por la *formación*, lo que se intenta es hacer *visible* el conjunto de "reglas" o de "normas", así como la "estructura" -tanto en su operar diacrónico como sincrónico- del *campo*. En último término, me parece que el propósito consiste en que todos y cada uno de los doctorandos entienda y llegue a operar dentro del *campo*; de que dentro del mismo: hagan las veces de *autoridad*, de *fuerza de autoridad*. Por eso es necesario ver que:

(...) Las partes constitutivas del campo intelectual, que están colocadas en una relación de interdependencia funcional, resultan, sin embargo, separadas por diferencias de peso funcional y contribuyen de manera muy desigual a dar al campo intelectual su estructura específica. En efecto, la estructura dinámica del campo intelectual (...) es (...) el sistema de interacciones entre una pluralidad de instancias, agentes aislados, como el creador intelectual, o sistemas de agentes, como el sistema de enseñanza, las academias o los cenáculos, que se definen por lo menos lo esencial, en su ser y en su función, por su posición en esta estructura y por la autoridad, más o menos reconocida, es decir, más o menos intensa y más o menos extendida, y siempre mediatizada por su

interacción, que ejercen o pretenden ejercer sobre el público, apuesta, y en cierta medida arbitro, de la competencia por consagración y la legitimidad intelectuales (Bourdieu, 2002, pág. 31).

En esta dirección, no cabe, estrictamente hablando, la diferencia entre *auctoritas* y *doctor*. Sin embargo, afectar el *campo intelectual* no es sólo tener una *tesis* con su respectiva *disertación*. Es poner la *estructura* al *servicio* de un proceso sistemático de hacer de una y otra, con los *derivados* de los procesos de *investigación* y *formación*, un punto de referencia no sólo en los debates intelectuales, sino también públicos en el contexto de las *políticas públicas*; es, igualmente, poner en marcha los debidos *procesos editoriales* que aseguren no sólo el influjo sobre el ambiente universitario, sino sobre las poblaciones que son referente para la constitución y desarrollo del *campo*.

Mi tesis ha sido y es que un *autor* -en especial, quienes al mismo tiempo tenemos la condición de *autores* y de *profesores*- tiene que jugarse la *validez* de sus puntos de *vista* en el *espacio de lo público* y que, al cabo, las mismas tienden a transformarse en *políticas públicas* (Vargas Guillén, 2010, pág. 13 a 18 y 28). Más aún, sin esta doble condición: ni se configura el *campo*, ni sus producciones tienden a *autonomizarlo*, ni la Universidad -en cuanto *agencia* de la *legitimación*- cumple su papel de formadora de sujetos y de *nuevas* representaciones simbólicas. Se entiende, así, que con respecto a la

"Fuerza formadora de hábitos", la escuela proporciona a quienes han estado sometidos a su influencia directa o indirecta, no tanto esquemas de pensamiento específicos y particularizados, sino esta disposición general, generadora de esquemas específicos, susceptibles de aplicarse en campos diferentes del pensamiento y de la acción, que se puede denominar *habitus cultivado* (Bourdieu, 2002, pág. 49).

Por tanto, se trata -en este sentido- de *crear escuela*. En lo personal, creo que esto no se logra sin:

(a) Profesores-investigadores que comparten un "aire de familia" entre sus

horizontes teóricos, metodológicos, prácticos; éticos, políticos, ideológicos;

(b) Una estructura curricular consecucional -con ello me refiero al hecho de que la emergencia, por ejemplo, de la pregunta por el *sujeto* no puede ser sólo materia de la formación doctoral; ésta tiene que comenzar con el ingreso del estudiante a sus estudios de pregrado; en este caso, en mi propia experiencia: he trabajado durante años en mi Universidad procurando que se tenga un proyecto de *formación filosófica* que comienza en el pregrado y concluye en el doctorado; incluso recientemente trabajo en la idea de integrar colegios para hacer una propuesta que vaya desde una "educación filosófica" para niños y jóvenes hasta los niveles más altos formación doctoral y postdoctoral-.

(c) Proyectos editoriales afines al horizonte adoptado por la institución universitaria y sus investigadores -en este sentido veo como un caso concreto la reciente creación de la *Colección Administración y Cultura*⁴; el nombre mismo de la *Colección* da una orientación ideológica específica correlativa con los programas de *formación e investigación* de los doctorados en Administración de las Universidades EAFIT y del Valle; por lo demás, tal serie bajo los auspicios de Siglo del Hombre Editores, precisamente, enlaza los mentados programas de *formación e investigación* con el editorial, dentro de un mismo horizonte con -como decía- "aire de familia".

(d) Redes académicas. La Red Pilares -que convocó el 1er. Coloquio de Doctorados Latinos en Administración (Medellín, 11 a 13 de agosto de 2010)- es un ejemplo de la manera como se pueden relacionar no sólo proyectos de *formación e investigación*, sino también procesos de *extensión* y de *circulación del conocimiento*. La educación en América Latina ha contado con proyectos como *Reduc-Red Latinoamericana de Documentación en Educación*; en el

⁴ El primer título publicado en la Colección Administración y Cultura es una compilación sobre Sociología de la empresa (Arcand, Muñoz Grisales, Facal, Dupuis, & (eds.), 2010)

contexto de la educación se tiende tener redes especializadas (de Educación Especial, de Primera Infancia, de Enseñanza de las Matemáticas, etc.; sin que desaparezcan redes generales como la Red Kipus o la red de Universidades Pedagógica de América Latina) tanto en el ámbito nacional como en el internacional.

(e) Foros de discusión de políticas públicas. En el fondo la pregunta es cómo convertir la discusión académica en *campos intelectuales* como los de la *Educación* y la *Administración* en dominio de la ciudadanía. Lo realizado por periódicos como *Alma Máter* o *Universidad Nacional* da una pista sobre ello; pero alternativas como los *blogs* y los foros asincrónicos son alternativas que tienen que ser exploradas. También el *campo intelectual de la educación* se cuenta con el llamado *Movimiento Pedagógico* que enlaza la acción de maestros de los niveles de educación básica con la labor de las universidades. Desconozco de esfuerzos semejantes en el *campo intelectual de la Administración*, pero en lo concreto *Pastoral Social* en Colombia realiza esfuerzos que merecen ser registrados.

2

En 1999 publiqué la primera edición de mi libro *Filosofía, pedagogía, tecnología* (Vargas Guillén, 2006). El tema central del libro, desde luego, es el indicado por el título. Antes y con posterioridad a la edición de esa serie de investigaciones se me ha hecho claro que, aunque esquemáticas, hay unas diferencias necesarias entre los títulos: *educación, pedagogía, enseñanza y didáctica*.

Pienso que la *Educación* es una noción bajo la cual se "engloba" el estudio del fenómeno social de la *reproducción simbólica*. Esta *reproducción* tiene, en un momento dado, que convertirse en "aparato" o "sistema escolar". Ello implica que se introduzcan preguntas políticas relacionadas con las metas que históricamente se propone una sociedad; que se piense cómo, en último

término, se logra la distribución de oportunidades de modo tal que se genere *equidad y justicia*; en esta se hace imperativo pensar en: los costos, la relación de número de estudiantes por maestros, la distancia de la casa a la escuela, la correlación entre la condición socioeconómica (CSE) y el rendimiento de los escolares, la experiencia promedio de maestro y la eficacia en su labor, la correlación nutrición-aprendizaje. Aquí, entonces, resulta clara la necesidad de: políticas educativas, sociología de la educación, economía de la educación, nutrición y dietética de la educación, arquitectura escolar, etc., como "disciplinas

auxiliares" que, en realidad, tienen carácter fundante con respecto a la *comprensión* y a la *intervención* sobre el fenómeno⁵.

He llegado, a su turno, a la convicción de que la *pedagogía* es el área más filosófica de reflexión sobre "lo educativo". Aquí la *cosa misma* que está en juego es la *formación*. Con ésta se procura llevar *lo humano* a un máximo de *exposición*, mediante la *comprensión* de la experiencia del sujeto en su *querer/poder-llegar-o-ser-*. Se trata, si se quiere, de la elaboración de una *Antropología pedagógica* que dé claridad sobre el *sentido* de la *formación*, diríamos, de la *persona humana* y de las relaciones intersubjetivas dentro de las cuales realiza su *experiencia de mundo*. La *Pedagogía* es, entonces, una toma de posición política que teóricamente puede expresar *motivos y razones* para validar la *experiencia de sí* en la *vida compartida*, en *intersubjetividad*. Así, pues, aunque el educador de aula o el decisor de una política pública no tengan una reflexión sistemática sobre la *Antropología pedagógica*: en todos los casos pone en juego no sólo un *sentido de ser*, acaso prereflexivamente sedimentados⁶, sino también un *proyecto pedagógico*.

Nuestro punto de vista es que la *enseñanza* es una explicitación de la

⁵ También aquí cabe preguntar en qué sentidos la Administración es "saber fundante" de la Pedagogía. En esta dirección son "clásicas" las observaciones de Pierre Furter (FURTER, 1977).

⁶ Este tema es tratado con suficiente amplitud en nuestra obra *La humanización como formación* (Vargas Guillén, Gamboa Sarmiento, & Reeder, 2008).

relación entre las *disciplinas*, el *proyecto de formación (pedagogía)* y el *proyecto político educativo (educación)* al que apunta una sociedad. En esencia, la *enseñanza* toma los *saberes* y pregunta: ¿qué de ellos se requiere poner en ejecución para y en un *proyecto de formación*?; ¿qué secuencia dar a los procesos de aprendizaje?; ¿qué materiales son adecuados, pertinentes y necesarios para llevar a cabo el aprendizaje? Y frente al aprendizaje mismo cuestiona: ¿cómo ocurre en la experiencia individual del sujeto?, ¿cómo puede incorporar -el proceso de aprendizaje- la interacción entre pares -sea que se le llame "zona de desarrollo próxima", "intersubjetividad", "negociación de significados", etc.-? La *enseñanza* acopia no sólo *experiencias*, sino también *teorías*.

La *didáctica* a su turno es la *materialización de la enseñanza*. Aquí de lo que se trata es de "objetivar" la *enseñanza* con *dispositivos*. Éstos pueden ser: libros, entornos virtuales, guías y talleres de clase, distribución de pupitres, usos de la pizarra, balones, aulas; expresión corporal del profesor, régimen y disciplina corporal de los estudiantes. En todo los casos, se trata de "elementos" que hacen suave el aprender, que conviertan en "natural" lo abstruso y complejo. Es la indicación de Juan Amós Comento, que no sólo es un antiguo fundamento, sino una tesis vigente de y en la *didáctica*.

¿Cómo, entonces, se relacionan *Pedagogía* y *Administración*? Ante todo, y aunque sea una descortesía decirlo así: no a la manera de Aktouf. Esta relación tiene que impedir que ocurra una reducción de la *pedagogía* a la *didáctica* o a la *enseñanza*, como él lo hace (Aktouf, 2008).

Fiel a su propósito de "defender una enseñanza de la administración menos ideológica" (p. 17) desarrolla su libro, haciendo sólidas críticas tanto al proyecto en que "la *crematística* ha reemplazado lo *económico*" (p. 34) como a la hegemonía del *método de casos* (p. 38) que "elevó al rango de verdadera institución heurística y pedagógica lo que no era sino un artificio retórico sutil:

la casuística" (p. 47)⁷.

El autor, en cambio, sostiene que ahora en la administración, en la formación de intelectuales en este campo, "se necesita (...) que se enseñe (...) cómo negociar con los sindicatos o con los ecologistas para la toma de decisiones conjuntas" (p.54), con lo cual, en el fondo, de lo que se trata es de "rehabilitar -en la formación en administración (00)- a grandes pensadores clásicos como Adam Smith o, incluso, Karl Marx" (p. 55); así, entonces, a lo que apunta su propuesta es a que se logre "restablecer, en las escuelas de administración, una proporción del 30 al 50% de cursos de humanidades" (p. 56).

Aktouf se pregunta: "¿Qué métodos deben entonces utilizarse para favorecer una cultura general e inculcar lo humano, lo significativo, la humildad" (p. 58); y responde: con "dos procedimientos complementarios:

- el estudio de monografías para el aspecto práctico
- el método esotérico para el aspecto teórico" (*Íd.*).

Con respecto al primer procedimiento, el autor señala que en todos los casos es necesario que los estudiantes tanto de maestría como de doctorado lleven a cabo "trabajo de campo tanto al lado del obrero, como en el sindicato, con el cliente, el ecologista, las colectividades locales, los desempleados, etc." (p. 59); e indica que el método esotérico radica en "provocar a los estudiantes, desencadenar reacciones de duda e inseguridad" (*Íd.*). A esto lo llama el autor "una «pedagogía de la agresión»" (*Íd.*); y es que él concibe que el *dolor* es inherente al aprendizaje; más aún, que "Es aberrante creer y hacer creer a los estudiantes que el acto pedagógico puede ser un acto de placer ininterrumpido"

⁷ "Cualidades y restricciones" al Método del caos las presenta el autor en sendas listas (cf. Pp. 71-72). Y, no obstante las críticas, propone didácticamente "afirmar la legitimidad demostrativa, heurística y pedagógica del método del caos" (p.82) y enlazarlo con un uso restrictivo de modelos (p.83), siempre que mantengan el "dominio descriptivo (de lo fenomenológico)" (p.p97)

(pp. 60-61)⁸. Así, pues, de lo que se trata con la *enseñanza de la administración* es "de «deconstruir» los estereotipos, los prejuicios, la ausencia de controversia" (p. 69).

Sin duda, Aktouf demuestra no sólo un amplio conocimiento de los *procesos curriculares* de la *enseñanza en la Administración*; e, igualmente, es evidente que su propuesta propende por un enfoque humanista. En ello coincido con sus apreciaciones. Mi distancia con respecto a su teoría es, como he dicho, la reducción de la *pedagogía* a la *enseñanza* y más concretamente al *currículo*. Como he dicho, a mi me parece que la *Pedagogía* es, ante todo, un *proyecto de formación de sujetos -en intersubjetividad- y de cultura -en interculturalidad-*.

- Siguiendo a Fayol, la «doctrina» es condición de posibilidad la «enseñabilidad de la actividad administrativa» (p. 19).
- Como colofón del libro de la referencia, el autor deja planteada la cuestión: "¿no es acaso signo de los tiempos que se haya empezado a enseñar (...) que en adelante vale más ser ético y ecológico?" (p. 114)⁹.

3

Hemos puesto el acento en mostrar que la *enseñabilidad* es una *dimensión epistemológica* de las disciplinas (Vargas Guillén, 2006b, pág. 236); que en esta dimensión se interroga cómo hacer visible a un *auditorio* -sea un comité

⁸ No voy a discutir aquí la defensa del dolor que hace Aktouf. Remito, en cambio, a las valoraciones que ya insinué sobre Juan Amós Comenio y que he expuesto con alguna amplitud en *La humanización como formación* (Vargas Guillén, Gamboa Sarmiento, & Reeder, 2008, pág. 125 Y 129). Debo, sin embargo, hacer manifiesto mi desacuerdo sobre esa manera de entender la didáctica.

⁹ Obras más recientes como la de Clawson & Haskins vuelven a insistir, concretamente, en la formación en valores como uno de los ejes de la enseñanza a los administradores (Clawson & Haskins, 2006, pág. 13).

editorial, un comité científico (de una revista, de un evento)- la *validez* de la(s) tesis propuesta(s) por el investigador; en este sentido, la *enseñabilidad* abarca la *formación de opinión pública* (Vargas Guillén, 2010, pág. 17), primero "ilustrada"; pero, en un segundo lugar, cuando los investigadores contribuyen performativamente a conformar colectivos de trabajo en torno a sus tesis, cuando se desarrollan "programas" -que no sólo "proyectos"- de investigación, entonces la *enseñabilidad*, desde las disciplinas, funda la *enseñanza*.

La *formación*, entonces, es o puede ser considerada como *efecto*. Mi tesis es que durante años seguimos de manera ingenua y, diríamos, piadosa la observación de W. Jaeger según la cual la *paideia* es el proceso por el cual las generaciones adultas buscan *formar* -en el sentido de *dar forma a*- en las más jóvenes el ideal de hombre que ellas mismas quisieron llegar a ser (Jaeger, 1980, pág. 5 y *passim*). La candidez radicó en pensar que hay una tal asimetría que impide la expresión volitiva y la materialización del sentido de las generaciones en formación.

¿Qué nos ha mostrado el reconocimiento de las "culturas juveniles"?, a su turno, ¿qué nos ha mostrado la psicología infantil de base etnocognitiva? Podemos ampliar el espectro de nuestras preguntas; baste con ellas por ahora. Nos han mostrado que niños y jóvenes tienen una *pulsión de ser* que transforma los entornos, las comprensiones, las directrices, las ideologías y los modos de actuación adulta. Entonces esto nos lleva a un desplazamiento de la *formación como propósito* a la *formación como efecto*.

Se trata, por tanto, de pensar, asimilar e intervenir -en lo posible- los *efectos de formación*. Desde luego, también la *intersubjetividad* pudiera querer hacer vivir o sobrevivir algunos patrones *patriarcales* (Vargas Guillén, 2010, pág. 11 a 13). En cierto sentido, el capitalismo es la última expresión del *patriarcalismo* -incluido en éste tanto formas de *patronalismo* como de *paternalismo*-.

Si en muchos lugares de la sociedad sobrevive el *patriarcalismo*, es en especial en la universidad donde se manifiesta de una manera extraordinaria;

pero tal manifestación ocurre en ella en cuanto *empresa*.

La *deconstrucción* tiene que ir a las teorías, a las estructuras de capital y de poder. Y creo que el lugar donde tiene que centrar su mira en la Universidad -y, en general, en la educación- es, precisamente, en la manera como ejercemos el poder y la *estructura patriarcal* para sostenerlo. Estoy en acuerdo en que la práctica recitativa y repetitiva en la cual hay unas fuentes autorizadas, unos intérpretes institucionalizados, unas prácticas de distribución y de reproducción del texto cuasi-sagrado: son el final de la creatividad y el comienzo del *autoritarismo patriarcal*. Entonces, un cambio en la práctica radica en la *deconstrucción* de la autoridad: del texto, de la interpretación, de la repetición.

¿Queda, entonces, sin "contenido" y sin "actor-autoridad" el *ámbito formativo* -sea la escuela, el colegio, la universidad? Desde luego, la paradoja radica en que sólo es *deconstruible* lo *construido*. Lo que se requiere en este *ámbito* es que se dé el paso al *campo agonal del saber* (Vargas Guillén, 2010, pág. 18): que no se reduzca la enseñanza a *exposición*, sino por el contrario a *posición, toma de posición, afirmación de tesis* y su respectiva *argumentación, debate, defensa* en todos los casos en el *espacio de lo público*. Pero, *sentar tesis* requiere simultáneamente: *mundo de la vida* como *terreno universal* en el que y del que emergen *temas o problemas* que llevan a *tomar partido, a sentar posición*; pero, a su vez, donde y por el que llegan a ser *validadas* las *tesis*.

La *formación*, según el planteamiento que esbozamos, es un *poner en libertad*¹⁰ con todos los *efectos* que esto trae consigo. En el "discurso" de H. Arendt, que reconstruye imaginariamente Milner, ella dice de Heidegger: "Yo

¹⁰ Ha sido expresión de Heidegger en *Ser y tiempo* (Heidegger, 1967) que hemos procurado poner en dirección de la pedagogía (Vargas Guillén, Gamboa Sarmiento, & Reeder, 2008, pág. 12 a 37). Aquí limitamos la exposición a la relación pedagogía-administración.

conocí a ese filósofo, lo amé y lo desprecié (¿es tan diferente?); qué importa que esté habitado hasta lo más hondo por la mentira: produjo sobre mí un efecto de verdad; qué importa que yo lo lea y él no me lea, (...) el habla mi lengua, (...) ella es todo lo que me queda" (Milner, 2008, pág. 116). En el texto de la entrevista que le sirve de referente a Milner, expresamente, Arendt afirma: "No me siento en modo alguno filósofa. Ni creo haber sido admitida en el círculo de los filósofos (...). En mi opinión, me despedí definitivamente de la filosofía. (...) estudié filosofía pero esto no significa que haya permanecido en la filosofía" (Arendt, 2005, pág. 17).

Yo creo que se pueden obtener tres conclusiones relevantes de estas observaciones:

Primera: en la *formación* el "formando" se configura creando la *diferencia* con lo dado, generando rupturas. Se trate de Arendt con respecto a su profesor (*Herr Professor doktor*) M. Heidegger o de un recién nacido con respecto a sus padres y hermanos: *formar-se* es *diferenciar-se*. Y, por cierto, el reflexivo (*se*) invoca al mismo tiempo que el entorno natural y humano es *condición de posibilidad*, pero no *determinación*; y, por otra parte, indica que sólo el *sí mismo (self)* puede "liberarse de su culpable incapacidad" -como nos lo enseñara Kant y, con él, la Modernidad-. Ahora bien, ese "se reflexivo" -que traduce el *man (se)* heideggeriano-, a su vez, configura la paradoja de que en la búsqueda de la "mismidad" cada quien, por singular que llegue a ser, tan sólo alcanza a *reconocer-se* "uno más" que se halla inserto en una "epísterne epocal",

Segunda: la pérdida del ideal del *saber absoluto* -que ya mencionamos en el epígrafe- hace que la *formación* misma tenga que ser reorientada hacia un nuevo horizonte, a saber, *lo local*: enfrentar *problemas*, incrustarse en la *acción*,

*realizar-se*¹¹ como *potitica*¹², Me parece que de este modo *la formación* tiene la capacidad de *incrustarse* en el *mundo de la vida*: reconociendo y enfrentando *problemas*; pero también se logra un *enlace* entre *mundo de la vida* y *proyecto de formación*¹³ ¿Qué implica este desplazamiento? En mi entender, asumir tres condiciones: (a) preeminencia de las *cosas mismas*, (b) *rehabilitación del sujeto* - de sus *potencias expresivas*- y (b) *reconocimiento de la intersubjetividad* -como *condición de posibilidad* del sujeto, en un mundo de la *vida* "común y comunitario"¹⁴

Tercero: conformar y reconfigurar el discurso como puesta en escena, en el *espacio de lo público*, del *habla* -en su dimensión *teórica* o *política*- es abrir y promover el *sentido destinal de ser*. En esta *dirección*, *formar* es "preparar sin

¹¹ Como se observa, aquí el reflexivo pasa del sujeto al saber: no sólo se piensa, sino que al pensar: el pensar mismo configura a quien •piensa; y, éste, al pensar: reconfigura, a su vez, lo pensado, el saber. Me parece que estas son consecuencias, sí, de la debacle de la Wissenschaft, pero, también, de la hipótesis de la muerte del sujeto. Podemos decirlo: "(...) aceptamos ahora sin reticencias (...) que la lengua, el inconsciente, la imaginación de los hombres obedecen a unas leyes de estructura" (Foucault, 1984, pág. 337). Esto implica, desde luego, el fin del heroísmo del sujeto en su acepción Moderna; digamos, en su sentido cartesiano afirmativo: yo soy, yo pienso. Que esto pueda implicar un desplazamiento a la afirmación ante el alter: yo soy, en comunidad, yo existo, en el sentido fenomenológico, es una de las alternativas.

En esa dirección -a partir del pensamiento de X. Zubiri- hemos estudiado (Vargas Guillén, 2006c, pág. 322 y ss.) cómo la tradición posibilita, pero no determina.

¹² Otra observación de Arendt viene al caso: "El filósofo se sitúa frente a la naturaleza como todos los demás seres humanos; cuando medita sobre ella, habla en nombre de la humanidad. En cambio, frente a la política el filósofo no tiene una postura neutral. ¡No desde Platón!" (Arendt, 2005, pág. 18). En esta observación, veo yo, se encuentra una "comprobación" de la tesis de Milner: la pérdida de valor de la Wissenschaft; la vuelta al "camino" o el "paso" de la filosofía a la política; o, para decirlo en términos de Arendt, el paso del pensar -el pensar puro, el saber absoluto, la Wissenschaft- a la acción.

¹³ No es del caso extender aquí la exposición. Creo que basta con decir que en pedagogía y como parte de la configuración del campo intelectual de la educación y la pedagogía, aparecen como obras significativas, respectivamente, en la tradición anglosajona y en la francesa: 1. La de William Heard Kilpatrick, quien -en nuestro entender- ha llevado a cabo un enlace entre una formación en y para la democracia con el "método de los proyectos" (Bayer, 1997); y, 2. La de Célestin Freinet, que enlaza mundo de la vida y mundo escolar (Vargas Guillén, 2006a, pág. 247 a 255)

¹⁴ Entroncamos este título con la exposición de E. Husserl en *Gemeingeist* (Husserl, 1987).

prescribir" -como lo indicara J. Derrida¹⁵-. La idea de que la *primera persona* es *el otro, no yo* -como lo ha indicado Lévinas- se pone en juego aquí, en la construcción del *campo agonal del saber*. Más que de "negociar" -como vimos, según lo expresa Aktouf- de lo que se trata es de la *construcción del saber* "con los sindicatos[,] con los ecologistas" (p. 54); de partir de las *políticas del reconocimiento* como "bastión para [la] formación de pensamiento crítico [que] constituya tanto una esperanza como el poder mismo del ejercicio, en el cual se construye la identidad [personal] y la identidad cultural [...] en el espacio tanto público como democrático" (Vargas Guillén, Gamboa Sarmiento, & Reeder, 2008, pág. 70).

La *formación* es, entonces, *dispositivo de reconfiguración política*. Se busca, sí, poner en el centro la *persona humana* y su posibilidad de realización en la *experiencia intersubjetiva de mundo*; pero, en este proyecto, se exige poner el mismo *mundo de la vida* con sus problemáticas cambiantes como *eje articulador*.

Hoy, como ayer, la *cosa misma* de la *formación* es tanto la *injusticia* como la *inequidad*, desde la semántica particular que adquieren éstas en cada presente, en aras de su superación. Ahora, por ejemplo, es imperativo comprender estos títulos desde los horizontes que se abren para la comprensión desde contextos como "el pluriculturalismo, el plurilingüismo, la diversidad, las diferencias de género, el reconocimiento de las comunidades LGBT" (Vargas Guillén, 2010, pág. 20).

Hoy, y cada presente, pone en juego la superación de los modos en que se entroniza el *patriarcalismo*. Desde allí, la *formación* se despliega en el *horizonte* de las *políticas de resistencia*. *Resistir y resistir-se* a la *injusticia* y a la *inequidad* en todos los planos y esferas de la vida personal y colectiva implica, en otros términos, aspirar a la *vida buena, bella y sabia*; y para esto hay que hacer escuela y hay que hacer empresa; y hay que *formar un nuevo y renovado* -siempre alternativo- *sentido de espiritualidad*; y hay que discutir este

¹⁵ Hemos seguido las consecuencias de esta tesis en La Humanitas como Universitas (Vargas Guillén, 2010, pág. 5 Y passim.).

proyecto de humanidad y de humanización con los niños, con los jóvenes, con los marginados de todo tipo, con los sindicatos, con los ecologistas. Y son agentes de este pensamiento y de esta *acción pública*: los artistas, los obreros, los intelectuales, los empresarios, los gobernantes, los mendicantes, los religiosos.

Entonces, la *formación* es el proyecto utópico de construir una representación simbólica de la riqueza material y simbólica de la cultura y de los sujetos dentro de ella. De ahí que el sentido de proyecto pueda sintetizarse diciendo: *¡Eliminad la crueldad!* Es un proyecto de *formación liberal*, de *formación en las libertades* (Vargas Guillén, 2006c, pág. 397 a 418). Y así como hubo proyectos que hicieron a la humanidad "sensible" y "afecta" al *individualismo*, a la *acumulación* y a la *competencia*, es posible trazar y realizar un proyecto que cree una *sensibilidad moral* que funde la *compasión*, la *gratitud* y el *reconocimiento* como *modos de ser en el mundo* que se realizan desde la *comunidad*, la *distribución* y la *cooperación*. Aquí, entonces, es donde se validan nuestro *formar*, nuestro *enseñar*, nuestro *administrar*.

Bibliografía

- Aktouf, O. (2008). *Administración y pedagogía*. (1a. Ed. 2000; reimpresión 2008; M.L. Jaramillo, Trad.) Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Arcand, S., Muñoz Grisales, R., Facal, J., Dupuis, J. P., & (eds.). (2010). *Sociología de la empresa. Del marco histórico a las dinámicas internas*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Fondo Editorial EAFIT, Universidad del Valle.
- Arendt, H. (2005). *Ensayos de comprensión 1930-1954*. (A. Serrano de Haro, Trad.) Madrid: Caparrós Eds.
- Bayer, L. E. (1997). William Heard Kilpatrick (1871-1965). *Perspectivas: revista trimestral de educación*, vol. XXVII (nº 3), 503-521.

- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Editorial Montessor.
- Clawson, J. G., & Haskins, M. E. (2006). *Teaching Management. A Field Guide for Professors, Consultants, and Corporate Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Foucault, M. (1984). *La arqueología del saber*. (A. Garzón del Campo, Trad.) México: Siglo XXI Eds.
- Furter, P. (1977). *Le planificateur et l'éducation permanente*. Geneve: Unesco.
- Heidegger, M. (1967). *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Husserl, E. (1987). El espíritu común. *Thémata* (4), 131 a 158.
- Jaeger, W. (1980). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. O. Xirau y W. Roces, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica.
- Milner, J. C. (2008). *El judío de saber*. (I. Agoff, Trad.) Buenos Aires: Manantial.
- Vargas Guillén, G. (2007). Espacios de acción de la filosofía en la sociedad. En AA.VV., *¡Enseñar filosofía!* (pág. 9 a 23). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Col. Filosofía y enseñanza de la filosofía.
- Vargas Guillén, G. (2006a). *Filosofía, pedagogía, tecnología* (1a. Ed. 1999: Bogotá, Universidad de San Buenaventura; 2a. Ed. 2003: Bogotá, Alejandría Libros. ed.). Bogotá: San Pablo - Universidad Pedagógica Nacional.
- Vargas Guillén, G. (2010). *La Humanitas como Universitas*. Bogotá: San Pablo.
- Vargas Guillén, G. (2006c). *Pensar sobre nosotros mismos*. Bogotá: San Pablo - Universidad Pedagógica Nacional.
- Vargas Guillén, G. (2006b). *Tratado de epistemología*. Bogotá: San Pablo - Universidad Pedagógica Nacional.
- Vargas Guillén, G., & Reeder, H. P. (2009). *Ser y sentido*. Bogotá: San Pablo.
- Vargas Guillén, G., Gamboa Sarmiento, S. C, & Reeder, H. P. (2008). *La humanización como formación*. Bogotá: San Pablo.